

JAHRBUCH DER GESELLSCHAFT FÜR KINDER- UND JUGENDLITERATUR- FORSCHUNG | GKJF

2017

BEITRÄGE

Sich ein Bild von der Flucht machen (können)?

Das Eigene und das Fremde in aktuellen Bilderbüchern

JULIA VON DALL' ARMI

Forschungsstand interkultureller Literaturdidaktik und Fragestellung

Flucht und Migration erzeugen ein die Lebenswelt vieler berührendes, aber zumeist temporäres kulturelles Begegnungsszenario, das im kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft nicht selten literarisch verankert wird. Bedingt durch das aktuelle weltpolitische Geschehen nimmt deshalb insbesondere die »Migrationsliteratur« (Rösch 2001, S. 8) einen großen Raum ein. Im Gegensatz zur »Migrantenliteratur« (ebd., S. 5) erweist sich jene zumeist als unabhängig von der Herkunft der Autoren, wenngleich auch sie sich mit Migrationsprozessen und -themen beschäftigt. (Vgl. Rösch 2001, S. 8–9) Mit Rösch lässt sich somit konstatieren, dass lediglich das »Thema« und »die Erzählperspektive«, nicht aber die »Autorenbiographie« für die Migrationsliteratur entscheidend seien. (Ebd., S. 9)

Die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Texte gehören unter dieser Definitionsprämisse zur Migrationsliteratur, wird doch durch die Außenperspektive des/der Nichtbetroffenen auf Flucht und Vertreibung Bezug genommen. Migranten- wie auch Migrationsliteratur operieren gleichermaßen mit unterschiedlichen Kulturkonzepten, die sich durch die gegensätzlich anmutenden Fachtermini der Inter- wie Transkulturalität bündig fassen lassen. In der interkulturellen Literatur wird das Neben- oder Miteinander unterschiedlicher Kulturen in einem einzigen topographischen Raum dargestellt und das hieraus entstehende Spannungs- wie Beziehungsgeflecht rekonstruiert. Überprüft man die pädagogisch-didaktische Funktion einschlägiger Kinderliteratur für die Gesellschaft, so lässt sich als wesentliches Ziel eines Rezeptionsprozesses die Bereitschaft zu »ein[em] friedliche[n] Zusammenleben« (Honnef-Becker 2006, S. 7) ausmachen. Weiterhin besteht ihre Aufgabe darin, Kindern »interkulturelle Kompetenz« (Wrobel 2006, S. 42) mit dem Ziel einer »*Flexibilisierung und Dynamisierung der Wir-Identität*« (Dawidowski 2006, S. 25, Hervorhebung im Original) zu vermitteln. Nicht nur das *Verständnis* für *das* bzw. *den* *Fremde(n)*, sondern auch das *Überdenken* eigener kultureller Wurzeln steht demnach im Mittelpunkt der Überlegungen. Grosch/Leenen spitzen diesen Gedanken zu: »Interkulturelles Lernen wird also als ein Prozess verstanden, in dessen Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert.« (Grosch/Leenen 2000, S. 37)¹

Während das basale, auch Alltagssprachliche Kulturverständnis von dieser »normativen« (Sommer 2008, S. 396) Grenzziehung zwischen »kulturell unterschiedlichen Völker[n], Nationen und Ethnien« (ebd.) ausgeht, die sich durch Sprachen und Gebräuche, also »kulturelle Differenzkonstruktionen« (Gutjahr 2015, S. 47), voneinander unter-

¹ Vgl. auch: »Wenn wir also eine Verständigung zwischen Kulturen erreichen wollen, sollten wir verstehen, dass wir damit das eigene Orientierungssystem modifizieren, die einmal zugewiesenen

Bedeutungen zumindest teilweise auflösen müssen. Der Andere durchläuft im Idealfall den gleichen Prozess« (Dawidowski 2016, S. 115).

scheiden, beschreibt der neuere *transkulturelle* Kulturbegriff deskriptiv »funktional bestimmte soziale Teilsysteme« (Sommer 2008, S. 396), die »[...] eine nationalstaatliche, räumliche oder ethnische Definition von Kulturen« (Gutjahr 2015, S. 48) aufheben. Der mit ersterer Kulturdefinition korrelierte Begriff *Interkulturalität* ist deshalb um den der *Transkulturalität* im postkolonialen Kulturverständnis ergänzt worden. So entsteht nach Homi K. Bhabha ein neuer Raum:

Für Bhabha lebt der Bewohner postkolonialer Welten (und diese Situation ist auf jeden Migranten und jede Migrantin übertragbar) in einem kulturellen »dritten Raum«, d. h. einem Raum, der weder durch die Herkunfts-, noch durch die Zielkultur geprägt ist, sondern von vornherein eine genuin neue Form, eine Mischung aus beiden, ist. (Dawidowski 2015, S. 26)

Die Konstruktionen des Eigenen und des Fremden lösen sich dieser Definition zufolge in einem neuen, transkulturellen Kulturparadigma auf. Dieser neue »Kontakt-, Vermischungs-, Zwischen- und Überlappungsraum« (Rösch 2013, S. 25) verweigert sich einer konkreten kulturellen Zuordnung und fungiert so gewissermaßen als »exterritorial[es]« (ebd.) Gebiet.²

Inter- und Transkulturalität sind dabei nicht als einander ausschließende, sondern vielmehr komplementäre Kulturtheoriekonzepte zu begreifen, deren Ansätze sich jeweils situativ ablösen bzw. wechselseitig ergänzen können.

Anhand eines unterschiedliche Fluchtbewegungen thematisierenden Bilderbuchkorpus soll nun untersucht werden, ob bzw. welcher der beschriebenen Kulturbegriffe den Kinderbuchmedien zugrunde liegt. Mit Rösch (1997) müssen zunächst differenzierte »Kriterien zur Bewertung« (Hodaie 2014, S. 142) inter- bzw. transkultureller Bilderbücher festgelegt werden, die im Folgenden Berücksichtigung finden sollen.³ So stellt sich zum einen die Frage nach der Darstellung »ethnischer Gruppen« (Rösch 1997, S. 25), der Existenz »interethnische[r] Begegnungssituationen« und der Qualität von Alteritätsdarstellungen insgesamt. (Ebd., S. 25 f.)

Dass sich die genannten Aspekte nicht nur auf die Literarizität erstrecken können, liegt bei einem Bilderbuch auf der Hand. Zusätzliche visuelle Impulse dienen nicht nur als illustratives Beiwerk, sondern erfüllen zusätzlich nicht selten narrative Aufgaben. Sie richten sich nicht nur an deutsche Native Speaker mit noch wenig ausgeprägter Lesekompetenz, sondern sie lassen sich auch als Angebot an Geflüchtete interpretieren, deren oft defizitäre Deutschkenntnisse durch die Bilderlektüre kompensiert werden können. Eigene und fremde Alteritätserfahrungen werden visualisiert und können auch als Diskussionsgrundlage dienen.⁴

Die Textauswahl orientiert sich zusätzlich an der Aktualität der Erscheinungszeitpunkte, die einen mittelbaren Bezug zu den gegenwärtigen geopolitischen Ereignissen erkennen lassen.

² Vgl. zu dieser allgemeinen Betrachtung kultureller Aspekte auch: Hodaie 2014, S. 141–142.

³ Diese Vorgehensweise (insbesondere auch den Bezug zu Rösch) wählt auch Hodaie 2014 bei der Interpretation anderer interkultureller Bilderbücher (vgl. ebd., S. 142).

⁴ Der Begriff Alterität soll im Folgenden lediglich die »Differenzen von Oberflächenphänomenen wie Ritualen oder Institutionen« (Horatschek 2008, S. 15) beschreiben, also die auf den ersten Blick erkennbare kulturelle Andersartigkeit der neuen Welt.

Textkorpus

Rohers *Zugvögel* (2012/2016) thematisiert die Fluchtbewegung von MigrantInnen, die zeitweilig die Merkmale von Zugvögeln aufweisen. Auf der Handlungsebene kommt es bei einer der Haltestationen der *Vögel* zum Kontakt zwischen dem ortsansässigen Jungen Luka und dem Flüchtlingskind Paulinchen, die beide bald miteinander Freundschaft schließen. Der Herbstbeginn setzt einen vermeintlich *naturgemäßen* Aufbruch der Vögel mit dem Weiterziehen der Geflüchteten von Aufnahmelager zu Aufnahmelager gleich. Doch diese Dynamik kann durchbrochen werden, denn die Helferfigur Frau Lorenz bietet der Flüchtlingsfamilie Obdach und ermöglicht eine Überwinterung.

In Kobalds/Blackwoods *Zuhause kann überall sein* (2015) muss die namenlose weibliche Kinderfigur kriegsbedingt ihre Heimat verlassen. Im Zufluchtsraum angekommen, erweist sich die Sprachbarriere als größtes Problem. Ihre Überwindung im Dialog mit einer Gleichaltrigen schließt den gesellschaftlichen Integrationsprozess erfolgreich ab.

Kauffmanns Erzählung *Tsozo und die fremden Wörter* (2015) setzt das Verlassen der Heimat durch den titelgebenden Protagonisten an den Anfang der Handlung. Ankunfts- und Herkunftsraum unterscheiden sich hauptsächlich in Bezug auf die Sprache. Tsozo erlernt sie jedoch schnell im Spiel mit den Kindern seiner neuen Heimat. Vollends integriert erscheint er schließlich, als er seine neuen Freunde aus einer gefährlichen Situation befreit und als Held gefeiert wird.⁵

Sprachlich-ästhetische Visualisierung des *Fremden* im Gegensatz zum *Einheimischen*

Sucht man die Zielorte aller in den Bilderbüchern vorkommenden Figuren zu charakterisieren, so fällt auf, dass sich diese einer genauen topographischen, nationalen oder ethnischen Zuordnung verschließen. In Kobald findet sich etwa nur ein Hinweis auf »dieses Land« (Kobald 2015, S. [4]⁶), bei Roher bildet eine namenlose »Stadt« (Roher 2016, S. [2]) das Setting und in *Tsozo und die fremden Wörter* sucht die Hauptfigur die »neue Welt« (Kauffmann 2015, S. 5) eines nicht näher benannten »Dorfes« (ebd.) auf. Die Offenheit der Zielorte erweckt zunächst den Eindruck, als ob sich der Räumlichkeitsaspekt dem Kulturbegriff verschließen würde und einer unspezifischen Alteritätserfahrung weicht, wie sie jeder Flüchtling unabhängig von Herkunfts- und Zielort erlebt. Faktisch wollen die genannten *fremden* Aspekte jedoch als Teil des auf topographischen, ethnischen, klimatischen Kriterien basierenden, tradierten Kulturbegriffs erscheinen:

In der neuen Welt war alles neu. Die Wohnung, das Dorf, die Berge, die Pflanzen, die Tiere und die Vögel. Auch das Wetter war anders. (Kauffmann 2015, S. 5)

Alles war fremd. Die Leute waren fremd. Das Essen war fremd. Die Tiere und Pflanzen waren fremd. Sogar der Wind fühlte sich fremd an. (Kobald/Blackwood 2015, S. [5])

⁵ Kriegsbedingte Fluchtbewegungen werden auch in Mazini (2011) thematisiert, wenngleich hier nur als ein Thema unter mehreren.

⁶ Aufgrund der fehlenden Paginierung in Kobald/Blackwood (2015) wurde von mir eine eigene Seitenzählung vorgenommen. Seite 1 bezeichnet das Titelblatt; Seitenzählung in eckigen Klammern.

Diese auf der Oberflächenebene vertretenen Alteritätsvorstellungen werden in der Folge zum Teil relativiert oder aber präzisiert. Dadurch entsteht graduell ein unterschiedliches Kulturverständnis, wie sich anhand der unterschiedlichen Textbeispiele zeigen lässt.

Beispiel 1: Räumliche, sprachliche und biologisch-anthropologische Differenzierung: Kobald/Blackwood: *Zuhause kann überall sein* (2015)

Kobald/Blackwood setzen eine knappe Erklärung für die Flucht an den Beginn: »Dann kam der Krieg [...]« (ebd., S. [3]) und motivieren so den Neubeginn des »Wildfang[s]« (ebd., S. [3]) in einem anderen Land. Hier basiert die kulturelle Grenzziehung zunächst auf einer den Herkunfts- und Zufluchtsraum diametral gegenüberstehenden Raumsemantik. Während die Heimat des Flüchtlingsmädchens in warme Erdfarben getaucht und eine über indigene Lehmhütten fassbare rurale Landschaftsarchitektur mit geringer Besiedlungsdichte sichtbar wird (vgl. ebd., S. [2]–[3]), erscheint der Zufluchtsraum städtisch geprägt, überbevölkert und bedrohlich technisiert. (Vgl. ebd., S. [4]–[5])⁷ Die geflüchtete Mutter und ihr Kind unterscheiden sich in der neuen Stadt von den dort Ansässigen weiterhin über die in der Heimat üblichen knöchellangen Gewänder und eine Kopfverschleierung, beides aus Tüchern in den Farbtönen der Heimat gehalten. Demgegenüber sind die Einheimischen, zumeist männliche, kräftige Gestalten, in kühlem Blaugrau westlich gekleidet. (Vgl. ebd., S. [4]–[7]) Phänotypisch differieren beide Gruppen durch die Haut- und (vermutlich) die Haarfarbe. Das Mädchen im Ankunftsraum erscheint blond und hellhäutig (vgl. ebd., S. [14]), das Flüchtlingsmädchen hat einen dunkleren Teint und ist wahrscheinlich dunkelhaarig.

Unschwer zeigt sich hier ein tradiert, dichotomer, vom Herkunftsraum bestimmter Kulturbegriff. Auch wenn ethnische Zugehörigkeiten klar visualisiert und die Unterschiedlichkeit von Geschlechterrollen (Verschleierung) angedeutet werden, findet sich keine Problematisierung dieser Aspekte im sozialen Begegnungsraum.

Die Kontaktaufnahme zwischen dem Flüchtlingskind und dem einheimischen Mädchen im Park erscheint durch nonverbale Sympathiegesten, ein Winken und ein Lächeln, unvermittelt und unkompliziert. Die gemeinsame Unternehmung, das Schaukeln, bedarf zunächst der Worte nicht:

Aber das Mädchen lächelte noch immer. Es nahm mich mit zur Schaukel. Ich setzte mich darauf und sie schubste mich höher und höher. [...] Ich wollte ihr sagen, wie glücklich ich war, weil wir jetzt Freunde waren. (Kobald/Blackwood 2015, S. [16]–[17])

Die beim zufälligen Wiedersehen entstehende Kommunikationssituation wird bildlich durch das gleichzeitige Auftreten warmer und kalter Farben im Park umgesetzt (vgl. ebd., S. [10–11]), es kommt damit auch visuell zur Parallelexistenz zweier Kulturen. Dieser An-



Abb. 1
Irena Kobald/
Freya Blackwood:
»Zuhause kann
überall sein«.
Übers.: Tatjana
Kröll. München:
Kneisebeck (2015)

⁷ Die Äquivalenz von *Ländlichkeit* und *Dritte Welt* in interkulturellen Bilderbüchern stellt Hodaie 2014 fest. (Vgl. Hodaie 2014, S. 143)

Rösch übt 1997 an der scheinbar unhinterfragten Verbindung von Dörflichkeit und Entwicklungsland Kritik (vgl. Rösch 1997, S. 30).

näherungsprozess findet sein metaphorisches Pendant im aktiven Spracherwerbsprozess des Flüchtlingsmädchens. Zu Beginn konstatiert es noch: »Wenn ich nach draußen ging, fühlte es sich an, als stünde ich unter einem Wasserfall aus fremden Wörtern. Und der Wasserfall war kalt.« (Ebd., S. [7]) Das Bild wird über die kalten Farben des neuen Raums visualisiert, die Worte erschrecken wie eine kalte Dusche. Doch bald erlernt das Kind die neue Sprache, indem die Einheimische ihr bei jedem Besuch »Wörter mitbrachte«. (Ebd., S. [20]) Diese werden einerseits konkret über im Park vorhandene Referenten, einen Baum oder eine Taube, visualisiert (vgl. ebd., S. [20]), zum anderen aber findet sich das Signifikat zusätzlich über Papierfiguren mit den Referentenumrissen umgesetzt, die das Mädchen dem Neuankömmling reicht. (Vgl. ebd.) Letztere sind als kulturelles Zeichen für den aktiven sprachlichen Aneignungsprozess in einem zarten, kühlen Gelbton gehalten, der durch die Verknüpfung von Heimat (heller Sonnenton) und Fremde (kühle Farbnuance) die Verschmelzung der beiden Kulturen andeutet. (Vgl. ebd., S. [14]–[15]; S. [20]–[21]) Der Park steht einerseits für den dritten Raum im Sinne Bhabhas. Der Treffpunkt erweist sich räumlich weder als typisch für den ländlichen Herkunftsraum der Geflüchteten noch für den städtischen Zielraum. Diese Zwischenstellung erlaubt eine spannungsfreie Begegnung zwischen zwei Figuren aus unterschiedlichen Kulturräumen. Dennoch ermöglicht der hier entworfene dritte Raum keinen wechselseitigen Kulturtransfer, denn der Spracherwerb hat repetitiven, instruierenden, nicht etwa dialogisch-situativen Charakter: »Beim nächsten Mal brachte mir das Mädchen ein paar Worte mit. Sie ließ sie mich ganz oft wiederholen.« (Ebd., S. [20]–[21]) Die Einheimische fungiert in ihrer Lehrerinnenrolle als alleinige Sprachvermittlerin, das Verhältnis zwischen den beiden Figuren erweist sich als hierarchisch, ein Hinweis auf den differenzbetonten Kulturbegriff. Auch ist die Vermittlung einseitig, denn die Geflüchtete ist die Lernende, nicht etwa die Einheimische. Den reproduzierenden Spracherwerbsprozess setzt das Flüchtlingsmädchen schließlich noch im privaten Rahmen fort, wenn es zu Hause die erlernten Wörter für sich wiederholt und dadurch eine neue Sprachdecke webt, deren Patchwork-Muster durch die disparate Aneinanderreihung substantivischer Signifikate (Abbildungen von belebten wie unbelebten Objekten kindlicher Lebenswelt), nicht etwa Lexemen oder ihren Lautfolgen, entsteht. (Vgl. ebd., S. [26]–[27]). Die Deckenmetapher dient dabei als abstraktes kognitives Konzept, welches das Anwachsen eines Wortschatzes in der Zweitsprache plastisch umsetzt:

Nachts, wenn ich, eingewickelt in meine alte Decke, im Bett lag, flüsterte ich die neuen Worte immer wieder vor mich hin. Schon bald klangen sie nicht mehr so kalt und hart. Sie hörten sich warm und weich an. Ich webte mir eine neue Decke.

(Ebd., S. [24]–[25])

Dieses »Vorstellungsbild« (Thiele 2003, S. 80) liefert »Einblicke in die kindliche Psyche« (ebd.): Der Kulturaneignungsprozess führt die auf Sprachbarrieren beruhenden Ängste, die hier über Kälteempfindungen metaphorisiert werden, über in eine mit einem gesteigerten Sprachverständnis korrelierte Vertrautheit und Wärme:

Heute ist meine neue Decke genauso warm, weich und gemütlich wie meine alte. Und ich weiß, dass es egal ist, welche Decke ich benutze, denn ... Ich bin immer ich! (Kobald/Blackwood 2015, S. [28 f.])

Die erlernte Sprache wird lediglich als Teil einer (fremden) Kultur wahrgenommen, die wie eine Decke abgelegt werden kann. Sie wird primär zum Verständnis, nicht aber zur Verständigung genutzt. So fungiert sie als temporärer Schutz- und Wärmesponder, der die persönliche Identität nicht berührt und die Umwelt weniger bedrohlich erscheinen lässt.

Insgesamt vertritt der Text einen auf Abgrenzung setzenden, traditionellen Kulturbegriff. Hierbei konzentriert er sich nicht auf eine wechselseitige Annäherung von Herkunfts- und Zufluchtsraum, sondern propagiert eine sprachfokussierte, einseitige Assimilierung, die zudem eine Auseinandersetzung mit weiteren kulturellen Aspekten außer Acht lässt.

Auf der Meta-Ebene der RezipientInnenausrichtung ist das benutzerfreundliche, im Hardcover gehaltene Oktavformat hervorzuheben, das die großflächigen, in Aquarell-technik gehaltenen Bilder zur Geltung bringt. Die interne Fokalisierung des als Ich-Erzählerin fungierenden Flüchtlingsmädchens bietet eine Identifikationsmöglichkeit für Rezipienten mit und ohne Migrationshintergrund. Das Nachempfinden von Kommunikationsbarrieren ermöglicht die bildliche Darstellung der Wortreferenten, die teilweise auf eine bewusste Uneindeutigkeit setzen und ein Rätselraten über die Bedeutung des Dargestellten auslösen. Schließlich findet sich die Interkulturalität auch mithilfe phantastischer Elemente umgesetzt, etwa, wenn die Metapher der Sprachdecke konkret in Form eines Gebrauchsgegenstandes von der Ich-Erzählerin genutzt werden kann.

Zugute kommt insbesondere Betrachtern mit gering ausgeprägter Lesekompetenz das symmetrische bis komplementäre Text-Bild-Verhältnis, das dazu führt, dass die Bilder die Geschichte alleine zu erzählen vermögen.

Beispiel 2: Differenzierung durch Übertragung: Rohers *Zugvögel* (2012/2016)

Roher modifiziert den Zugang zur Alterität. Hier setzt die heterodiegetische Erzählinstanz den Fluchtbeginn der aus dem »Süden« (Roher 2012, S. [14]⁸) Kommenden weit vor den Erzählbeginn, wodurch sie eine Erklärung für den Neubeginn in einem fremden Land schuldig bleibt. »Als Mitte April [...] die Zugvögel landeten, war Luka schon lange da.« (Ebd., S. [2]) Diese Reduktion mag neben der stilistischen Besonderheit eines *in-medias-res*-Einstiegs der Komplexität von Migrationsursachen, den simplifizierenden Genreerfordernissen des Bilderbuchs und dem jungen RezipientInnenkreis geschuldet sein, den es nicht durch die Vermittlung geopolitischer Gemengelagen zu überfordern gilt. Indem die Migrationsursache aber offenbleibt, wird die Integrationsnotwendigkeit nicht mehr zusätzlich motiviert. Sie gilt nicht als anlassgebunden, sondern impliziert eine scheinbare Normalität, was angesichts der in der Folge geschilderten Konflikte zwischen Einheimischen und Neuankömmlingen unverständlich erscheint.

Bildlich wird der Kulturkontakt durch ein den kindlichen Rezipienten bekanntes Naturphänomen, die periodische Abreise von Zugvögeln, ihr Aufenthalt in klimatisch

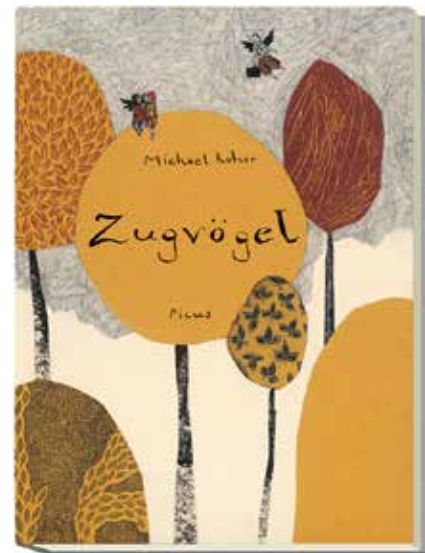


Abb. 2
Michael Roher:
»Zugvögel«.
Wien: Picus (2016)
[2. Aufl.]

⁸ Aufgrund der fehlenden Paginierung in Roher (2016) wurde von mir eine eigene Seitenzählung

vorgenommen. Seite 1 bezeichnet das Titelblatt; Seitenzählung in eckigen Klammern.

zuträglicheren Gefilden und ihre Rückkehr in die Heimatregion, umgesetzt.⁹ Einerseits wirkt die Metapher unglücklich gewählt, denn die mit ihr korrelierten steten, von den Vögeln regelmäßig vollzogenen Ortswechsel und ihr dortiger temporärer Aufenthalt werden im Text gerade als nicht wünschenswert angesehen und zugunsten einer dauerhaften Existenz im Zufluchtsraum abgelöst. Andererseits erweist sich die tierische Bildlichkeit im Hinblick auf die Visualisierung des Kulturkontakts als leistungsfähiger Teil innerhalb der Textaussage. Unterschiede zwischen kulturellen (Menschen-)Gruppen werden auf die Differenz menschlicher und tierischer Verhaltensweisen übertragen. Während die Ortsansässigen ein menschliches Erscheinungsbild aufweisen, erscheinen die Geflüchteten zunächst wie vogelähnliche Lebewesen. So haben sie zwar Schnabel und Federkleid, verfügen aber über einen menschlichen Körper und sind bekleidet. Auch unterscheidet sich ihr Verhalten nicht grundsätzlich von demjenigen temperamentvoller Menschen:

Die Zugvögel [...] erkundeten die Gegend. Sie sangen in den Straßen, sie schwatzten auf den Dächern, sie versteckten sich vor Hunden und anderen Gefahren, sie weinten, sie lachten, sie aßen, sie tranken, sie zankten und versöhnten sich. (Ebd., S. [6])

Demgegenüber erweisen sich die erwachsenen Ortsansässigen im Ankunftsraum als wenig einladende menschliche Figuren. Sie erscheinen im Gegensatz zu den bunten, heiteren Flüchtlingen bedrohlich, stumm und dunkel gekleidet (vgl. ebd., S. [6]–[7]), wenn sie die lebhaften und heiteren Zugvögel misstrauisch beobachten. Als das Flüchtlingskind Paulinchen überlegt, ob sie entgegen dem Willen der Stadtbewohner bleiben soll, erklärt ihr Madame Petrova, eine bereits erwachsene Geflüchtete, die Ursachen für diese ablehnende Haltung:

»Ich habe von Zugvögeln gehört, die es versucht haben«, sagte sie. »Sie wollten auch bleiben, genau wie du. Aber als der Winter kam und die Nahrung knapp wurde, sagten die Menschen: »Wieso sollen wir mit euch unsere Vorräte teilen? Ihr gehört überhaupt nicht hierher. Geht doch wieder in den Süden!« (Ebd., S. [14])

Die Merkmale *Abgrenzung* und *Fremdenfeindlichkeit* werden den Einheimischen zugeschrieben. Diese Eigenschaften gelten aber nur für die Erwachsenen. Luka, der sich rasch mit dem Flüchtlingskind Paulinchen anfreundet, kann beispielsweise nicht verstehen, dass die Geflüchteten weiterziehen müssen. (Vgl. ebd., S. [12]) Er ist in der Lage, die Neuankömmlinge zu integrieren, wie Frau Lorenz feststellt: »Du wirst Deiner Freundin helfen, sich hier wohlfühlen.« (Ebd., S. [23]) So schafft eine kindliche Katalysatorfigur einen Ausgleichsprozess zwischen zwei einander diametral gegenüberstehenden Gruppen, wodurch die Flüchtlinge und eine kleine Gruppe von Einheimischen zu einer Solidargemeinschaft zusammengefügt werden. Die tierischen Eigenschaften lassen sich durch abnehmbare Flügel und den entfernbarer Schnabel rückgängig machen, weshalb das

⁹ Die Zugvogelmetaphorik ist problematisch, denn sie impliziert die naturgemäße Reise von Vögeln zu Beginn des Winters in südliche Gefilde und die Rückkehr im Frühjahr, die Notwendigkeit des Aufbruchs und das Beziehen eines provisorischen Winterquartiers bis zum Frühjahr. Im vorliegenden Falle wird dieses Bild aber verkehrt. Die mensch-

lichen Zugvögel kommen im späten Frühling und sollen im Winter das Land verlassen. Dieses antizyklische Verhalten löst beim Rezipienten Fragen aus. Auf der Sprachebene wird aber eine Natürlichkeit behauptet – »Wir sind Zugvögel; es ist uns nicht erlaubt zu bleiben« (Roher 2016, S. [12]) –, die im Laufe der Handlung aufgehoben wird.

Merkmal *Flucht* mit temporärer »Maskerade« (Ritter 2013, S. 77) gleichzusetzen ist.¹⁰ Mit der Möglichkeit, im Lande bleiben zu können, legen die MigrantInnen Flügel und Vogelschnabel ab (vgl. Roher 2016, S. [22]), der Flüchtende wird im positiven Sinne demaskiert und gewissermaßen *vermenschlicht*. (Vgl. Ritter 2013, S. 77) Dauerhafte Aufnahme bedeutet Menschwerdung, jedoch noch keine Integration. Diese erweist sich im Text weiterhin als Herausforderung. Den ersten Schritt hierzu hat Luka bereits unternommen. Auch wenn aus Erwachsenensicht der auf Alteritätserfahrungen beruhende tradierte Kulturbegriff vertreten wird, so zeigt sich ein gegenläufiges Modell, das der freiwillig gesuchte Kinderkontakt bewirkt. Sichtbar wird das neue Kulturkonzept im Dialog. Zwar wird das Zwitschern der Vögel als Metapher für die Andersartigkeit ihrer Sprache im Gegensatz zur einheimischen funktionalisiert¹¹, der Spracherwerbsprozess jedoch als wechselseitig und automatisch ablaufend dargestellt: »Luka lernte die Vögel immer besser verstehen und auch Paulinchen konnte schon ein paar Sätze in Lukas Sprache [...]« (Roher 2016, S. [8])

Fortgesetzt wird dieses Verfahren durch die auf der Kinderebene fassbare Aufhebung nationaler Zugehörigkeiten. Diese ist in der Namenswahl der Figuren angelegt, die die Notwendigkeit transnationaler Zusammengehörigkeit evozieren. Wenn das aus dem Süden kommende Flüchtlingsmädchen mit dem deutschen Namen Paulinchen auf den Einheimischen mit dem italienischen Namen Luka trifft, dann zeigt sich die Obsoleszenz nationaler oder topographischer Zuschreibungen bei den Kindern. Lediglich die *erwachsenen Zugvögel* tragen russische Namen, die eine klare nationale Zuordnung ermöglichen (Oleg, Madame Petrova), was die nationalen Grenzen in der Erwachsenengeneration nochmals untermauert. Blickt man auf die Darstellung der Kulturunterschiede in diesem Beispiel zurück, so erweisen sich diese als generationsbezogen. Während die ältere Generation für den tradierten Kulturbegriff steht, hat sich die Jugend bereits für ein transnationales Konzept entschieden.

Auf der Bildebene hat die Auflösung zwischen *einheimisch* und *fremd* bereits für alle stattgefunden; die immigrierten Figuren weisen unterschiedliche Haarfarben und Kleidungsstile auf (vgl. ebd., S. [21]), wodurch sie sich äußerlich nicht von den Einheimischen unterscheiden. Frau Lorenz etwa trägt wie manche der von ihr aufgenommenen Frauen in geschlossenen Räumen Kopftuch, viele der nun bei ihr Lebenden sind westlich gekleidet, wodurch eine bunte, vielgestaltige Menschengruppe entsteht und kulturelle Zugehörigkeiten keine Rolle mehr zu spielen scheinen. Gestützt wird dieses Verfahren dadurch, dass zwar phänotypisch unterschiedliche Nationalitäten (etwa Asiaten und Europäer) erkennbar sind, kulturelle Unterschiedlichkeiten jedoch nicht thematisiert werden.

Sucht man das Text-Bild-Verhältnis näher zu charakterisieren, so ist festzustellen, dass die großflächigen, doppelseitigen Darstellungen nicht allein den Text umsetzen, sondern diesen »komplementär« (Staiger 2014, S. 15) um weitere Informationen ergänzen und Anlass zu Interpretation geben. Der den Darstellungen eigene, »grafische« (ebd., S. 14), an Buntstifttechnik erinnernde »Stil« (ebd.) wird zur »Nachbildung von Oberflächenstrukturen« (ebd.) genutzt und mutet durch Flächigkeit und Vereinfachung kindlich an.

¹⁰ Vgl. zur komplizierten Relation von Mensch- und Vogelmerkmalen in diesem Medium auch Ritter 2013, S. 76–77.

¹¹ Vgl. hierzu die Passage, in der Luka die Neuankömmlinge begrüßt: »Willkommen«, sagte er. »Piep«, erwiderte der dicke Oleg den Gruß. »Piep, piep!«,

zwitscherte Madame Petrova. [...] »Zschip zschip!«, sagte Luka, was so viel hieß wie: Ich bin ein großer, schwerer Elefant. Das war der einzige Satz, den er in der Sprache der Zugvögel sagen konnte.« (Ebd., S. [2]–[5])

Alterität wird phantastisch über Vogelmerkmale, Flugkünste und Gezwitscher, umgesetzt. So entsteht insgesamt der Eindruck, die Illustrationen antizipierten aus der Kinderperspektive eine bildliche Umsetzung eines Migrationsprozesses. Indem die Bilder keine konkrete Deutungsoption offerieren, bieten sie vielfach Diskussionsanlässe über die Existenz, Auswirkungen und Copingstrategien von und mit kulturellen Unterschieden. Das letzte Textbeispiel entzieht sich schließlich fast vollständig der Kulturenfrage.

Beispiel 3: Die Aufhebung von Inter- und Transkulturalität in Kauffmanns *Tsozo und die fremden Wörter* (2015)

Das vergleichsweise kleinformatige, in DIN A 5 gehaltene Bilderbuch bietet den LeserInnen im Vergleich zu den beiden übrigen Medien die größte Textmenge, die zu den Bildern ein in erster Linie »symmetrisches« (ebd., S. 15), teilweise auch »komplementäres« (ebd., S. 15) Verhältnis eingeht. Die in einer Mischung aus Aquarell- und Zeichentechnik gehaltenen, dreidimensionalen Bilder wirken wie routiniert aus der Erwachsenenperspektive entworfen. Sie illustrieren zumeist die Handlung, lassen aber nur wenig Interpretationsspielraum, da sie die konkrete Darstellungsebene zugunsten einer phantastischen, etwa symbolischen, nur an einer Stelle verlassen und kaum mehr als den Text darstellen. Fortgesetzt wird der erwachsene Blick in der heterodiegetischen Erzählinstanz, deren externe Fokalisierung beim Rezipienten Raum für Überlegungen zu Tsozos Innenleben bietet.

Kauffmann liefert keine explizite Begründung für die Immigration in ein fremdes Land, sondern setzt diese unvermittelt an den Anfang: »Eines Morgens verließ Tsozo mit seinen Eltern die Welt, die er kannte.« (Kauffmann 2015, S. 5) Dennoch erfährt der alte Heimatraum keine eigenständige Charakterisierung; er erscheint vielmehr universal übertragbar, wie die Aufzählung der Erzählinstanz zeigt: »Das Dorf, das kleine Haus, den staubigen Fußballplatz, den Fluss, den Eisverkäufer, seine Großmutter, die Tanten und Onkel und all seine Freunde.« (Ebd., S. 5) Dem Rezipienten wird so eine Gleichartigkeit von Herkunfts- und Ankunftsraum suggeriert; er kann sich durch die Beschreibungen in die Figur problemlos hineinversetzen, gleichzeitig stellt sich aber auch die Frage nach dem Realitätsgrad einer derartigen Darstellung, die weder eine Flucht noch eine bloße Auswanderung allein plausibilisieren kann.

Der Neubeginn wirft desgleichen keine Probleme auf. Tsozos westlich gekleidete Familie macht gemeinsam wie selbstverständlich einen Großeinkauf im Supermarkt (vgl. ebd., S. 7), ein Hinweis darauf, dass die Figuren keine Probleme haben, den Lebensunterhalt selbst zu bestreiten und sich auch äußerlich nicht von den Einheimischen unterscheiden. Im neuen Raum findet Tsozo denn auch ein identisches Warenangebot vor wie in der Heimat: »Im Supermarkt gab es immerhin die gleichen Früchte wie zuhause.« (Ebd., S. 5) Die Tilgung kultureller Unterschiede wird bei den Figurennamen fortgesetzt: Anhand der internationalen Vornamen von Tsozos neuen Freunden Anna, Mia und Noah kann die Nationalität aufgrund der Namenswahl nicht mehr klar zugeordnet werden. Auch phänotypisch wird eine ethnische Kategorisierung aufgehoben. Obwohl Tsozo aufgrund der Namenswahl als afrikanischer Immigrant identifiziert werden kann, wird er ebenso wie seine neuen Freunde als hellhäutig abgebildet. (Vgl. ebd., S. 7) Die Betonung der Gemeinsamkeiten von Herkunfts- und Zielraum legt die Frage nach der Integrationsnotwendigkeit nahe, denn die entworfenen Ähnlichkeiten implizieren eine vermeintliche Identität von Werte- und Normensystemen beider Kulturräume. In der Tat erweist sich nur die unterschiedliche Sprache als soziale Barriere zwischen Neu-

ankömmlingen und Einheimischen. Durch gemeinsame sportliche Aktivitäten knüpft der Neuankömmling jedoch bald Kontakte.¹² So steht dem Erlernen der Sprache bald nichts mehr im Wege, denn

Tsozo merkte, dass die Kinder oft das sagten, was sie gerade machten. [...] Voller Stolz präsentierte er [Tsozo, J. D.] seinen Eltern abends die neuen Wörter. »Die neue Sprache ist gar nicht so schwer«, sagte er. »Trotzdem braucht es viel Zeit, bis man sie kann. Man muss die Sprache nämlich tun.« (Ebd., S. 18)

Der handlungsorientierte Spracherwerb steht nun im Mittelpunkt. Tsozo betrachtet die Sprache als »wildes Mustang« (ebd., S. 12), den es zu domestizieren gilt: »Zuerst musste er das Tier an sich gewöhnen. Mit der Zeit würde er es berühren können und danach zähmen.« (Ebd.) Erst an dieser Stelle nutzt das Bilderbuch sein phantastisches Potenzial. Es nähert sich Tsozos Vorstellungswelt an, indem es die Sprache tatsächlich als sich aufbäumendes graues Pferd darstellt, das aus lauter neuen Wörtern besteht. (Vgl. ebd., S. 13)

Sprache erscheint bildlich nicht als Teil einer Kultur, sondern als Nutztier, das sich in unterschiedlichen Kulturkreisen findet und mit dessen Hilfe Grenzen in konkreter wie übertragener Hinsicht überschritten werden können. Langfristig soll sie der aktiven Nutzung, der Verständigung, und nicht mehr dem passiven Verständnis einer anderen Welt dienen. Als Tsozos neugewonnene Freunde im Geheimgang einer Burgruine verschüttet werden, muss sich Tsozo der neuen Sprache bedienen, um Hilfe holen zu können:

Er [...] erzählte [...] in seiner eigenen Sprache, was passiert war. Doch Marcel verstand ihn nicht. Klar. Tsozo musste es ihm in der neuen Sprache erklären: »Anna, Mia, Noah. Fahrrad fahren, Burg, Schatz suchen. Geheimgang. Kaputt. Kaputt. Kaputt! Hilfe!« (Ebd., S. 36)

Sprache dient der notwendigen Verständigung, der konkreten Nutzanwendung mit nachweisbarem Erfolgseffekt. Sie ist nicht mehr als Teil einer Kultur sichtbar, sondern dient gleichsam als natürliche, zu domestizierende Kraft, die mit einiger Übung leicht zu handhaben ist.

Insgesamt erscheint im letzten Beispiel eine Thematisierung kultureller Unterschiede als nicht mehr notwendig. Die Figuren sind Teil einer transnationalen Gemeinschaft und zeigen sich allesamt als tolerant und hilfsbereit, eine Vorstellung, die sich weit von den bekannten Strukturen inter- bzw. transkultureller Kinder- und Jugendliteratur entfernt hat.

Fazit

Blickt man auf die Textanalysen zurück, so ergibt sich insgesamt folgendes Bild: Insbesondere die Leerstelle der Flucht selbst und die Konzentration auf den idealtypisch dargestellten Neubeginn erweisen sich in den ausgewählten Texten als »Distanz zu der Realität, die viele Flüchtlingskinder erlebt haben« (Budeus-Budde 2016), wie Budeus-Budde für ein anderes, die Flucht thematisierendes Bilderbuch, Boies/Bircks *Bestimmt wird*

¹² Vgl. etwa das gemeinsame Fußballspiel von Tsozo und den anderen Kindern

(Kaufmann 2015, S. 14–15) oder das gemeinsame Fahrradfahren (ebd., S. 25).

alles gut (2015), festgestellt hat. Eine Verortung von Fluchtursachen nehmen die Texte nicht vor, eine bedauerliche Nullposition, deren Darlegung bei den Flüchtlingskindern zur Identifikation führen und bei den einheimischen Kindern für größeres Verständnis sorgen könnte. Andererseits ließe sich an diese Stelle auch die Frage stellen, »ob bestimmte Motive überhaupt umsetzbar erscheinen; eine direkte Umsetzung von tabuisierten Motiven wie Krieg, Tod und Gewalt verbietet sich offenbar [...]«, denn die Darstellung »würde [...] dem kindlichen Betrachter einiges abverlangen.« (Thiele 2001, S. 49)

Indem sich die drei Bilderbücher in erster Linie auf den Neubeginn im fremden Land fokussieren, knüpfen sie aber erfreulicherweise unmittelbar an die lebensweltlichen Erfahrungen der kindlichen Rezipienten an, die auf die Flüchtlingskinder in der eigenen Heimat treffen. Sucht man die vertretenen Kulturkonzepte einander gegenüberzustellen, gelangt man unweigerlich zu der Erkenntnis, dass sich zwar in den ersten beiden Texten die Vorstellung von »Differenzkonstruktionen« (Gutjahr 2015, S. 47), beruhend auf einer »nationalstaatliche[n], räumliche[n] oder ethnische[n] Definition von Kulturen« (ebd., S. 48), findet, aber seinem Gegenteil, einem »hybrid[en]« (Hoffmann/Walter 2015, S. 46) Kulturkonzept, schließlich doch eine größere Bedeutung beigemessen wird und ersterem Konzept zunehmend gegenübergestellt werden kann. Letzteres negiert die Relevanz von ethnischen Zugehörigkeiten, Werten und Normen, etwa Geschlechterrollen, Religionskonzepten oder Erziehungsstilen, betont die Gemeinsamkeiten und blendet mögliche Fremdheitserfahrungen vollständig aus: »Fremdheit [...] und kulturelle Alterität werden [...] als relationale Größen aufgefasst.« (Sommer 2008, S. 325)

Einige Beispiele für die Neuetablierung dieses Konzepts mögen dies veranschaulichen. Generell bereitet es insbesondere den Kinderfiguren keinerlei Probleme, sich aktiv im Ankunftsraum zu integrieren bzw. den Neuankömmlingen unvoreingenommen gegenüberzustehen. Hieraus lässt sich ein indirekter Appell an die Leserschaft zu aufgeschlossener Kommunikation und Hilfsbereitschaft ableiten. Umgekehrt ist damit für die Flüchtlingskinder die Botschaft verknüpft, mit positiver Aufnahme von Seiten der Gleichaltrigen rechnen zu dürfen. Aus pädagogischer Perspektive erfüllen die Texte somit durchaus eine wichtige Aufgabe, wenngleich sie diese Botschaft besser als Wunsch denn als Tatsache formulieren sollten.

Die Identität des Eigenen und des Fremden belegt die Sonderstellung der Bilderbücher innerhalb der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur, für die gilt, dass nur »[w]enige Texte Begegnung und enge freundschaftliche Beziehungen innerhalb einer Einwanderungsgesellschaft, in denen keine Konflikte überwunden werden müssen, [zeigen]. Dabei stehen sportliche Aktivitäten häufig im Vordergrund.« (Schulte 2014, S. 192–193) Dass ein notwendiger Vergleich von Werten und Normen, Familienstrukturen, Bräuchen und sozialem Erscheinungsbild in der Migrationsliteratur von Autoren nicht selten in den Hintergrund tritt (vgl. Hodaie 2010, S. 12), wird an dieser Stelle offenkundig. So erscheint die nonverbale Kontaktaufnahme zwischen den Kindern in den ausgewählten Texten jenseits jedweder kultureller Sitten als selbstverständlich und von beiden Seiten gewollt, ein idealistischer Ansatz, der so nicht immer der Realität entsprechen dürfte.

Kulturelle Differenzen werden lediglich im Hinblick auf die Sprache thematisiert, wobei diese dezidiert nicht als Teil einer Kultur, sondern als situativer Brückenbauer zwischen einer als ähnlich anzusehenden Herkunfts- und Zielsprache eingeordnet wird. Damit gerät jedoch die wesentliche Verknüpfung von Sprache und Kultur ein wenig aus dem Blickfeld:

Der Zusammenhang einer Kultur und der in ihr gesprochenen Sprache besteht zunächst darin, dass die Sprache – ob als Wissen oder als gewohnheitsmäßiges Verhalten sozusagen [sic!] quantitativ ein Teil der Kultur ist. [...] Die in einer Kultur gängigen Verhaltens- und Denkweisen würden ohne ihre Sprache weder praktiziert noch tradiert werden können, Religionen, Ideologien, Wissenschaften und Institutionen würden ohne diese Sprache nicht existieren. Ohne ihre spezifische Sprache kann es daher auch eine spezifische Kultur nicht geben. (Hermanns 2003, S. 365)

Dass Spracherwerb Kulturerwerb bedeutet, mit der Sprache also auch eine intensive Auseinandersetzung mit der Kultur eines Landes stattfinden muss, wird in den Texten nicht explizit thematisiert.

Insgesamt erweisen sich die ausgewerteten Bilderbücher als wohlmeinende, wenn gleich nicht immer realistische oder gar differenzierte Aufarbeitungsversuche einer allzu komplexen Thematik. Andererseits eröffnen sich durch die in den Bilderbüchern teilweise vorgenommene Verschiebung kultureller Differenzen in ein phantastisches Paralleluniversum neue Perspektiven auf die Thematik.¹³ Indem interkulturelle Fragestellungen in den Bereich der Phantastik verlagert werden¹⁴, stellen sie »Momente der Unbestimmtheit und Verfremdung« her, die »Zugänge zur subjektiven Ausdeutung des literarischen Materials erlauben«. (Ritter 2013, S. 71) Da der abstrakte Zweitspracherwerb in Kauffmann und Kobald/Blackwood und die Migrationsbewegung in Roher mit Merkmalen versehen werden, die sich der Naturgesetzlichkeit der irdischen Welt verweigern, ermöglichen sie auch Auseinandersetzungen mit der Thematik Migration im Schonraum der Fiktionalität. Aus diesem Blickwinkel liefern die Bilderbücher einen phantasievollen, kindgemäßen Zugang zur Thematik. So lässt sich mit Rösch abschließend konstatieren: »Literatur ist [...] nicht einfach ein Abbild von, sondern ein Diskussionsbeitrag zu Kultur/en.« (Rösch 2013, S. 21)

13 Vgl. zur Verbindung von interkultureller Didaktik und Fantastik auch Abraham 2012, S. 162–165.

14 Vgl. hierzu auch den Aufsatz von Boog/Emeis 2013.

Primärliteratur

Boie, Kirsten (2015): *Bestimmt wird alles gut*. Übers.: Mahmoud Hassaneim.

Ill.: Jan Birck. Leipzig: Klett

Kauffmann, Frank (2015): *Tsozo und die fremden Wörter*. Zürich: orell füssli

Kobald, Irena / Blackwood, Freya (2015): *Zuhause kann überall sein*. Übers.: Tatjana Kröll. München: Knesebeck

Mazini, Habib / Logié, Alexis / Ahlf-Wien, Imke (2016): *Die Wut der kleinen Wolke*.

Eine Geschichte aus der Wüste. (Arabisch–Deutsch). Berlin: Edition Orient

Roher, Michael (2016): *Zugvögel*. Wien: Picus [2. Aufl.] [EA 2012]

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (2012): *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Berlin: Erich Schmidt

Boog, Julia / Emeis, Kathrin (2013): »Das Interessante liegt im Zwischen« – Phantastik in der interkulturellen Literatur. In: Zeitschrift für Fantastikforschung, 3. Jg., H. 1, S. 17–44

- Dawidowski, Christian (2006): *Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte*. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 18–36
- Dawidowski, Christian (2015): *Inter-, Transkulturalität und Literaturdidaktik. Einführender Forschungsüberblick*. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Walter, Benjamin (Hg.): *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 17–42
- Dawidowski, Christian (2016): *Literaturdidaktik Deutsch – eine Einführung*. Paderborn: Schöningh
- Grosch, Harald / Leenen, Wolf-Rainer (2000): *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: BpB, S. 29–46
- Gutjahr, Ortrud (2015): *Interkulturalität psychoanalytisch? Migration und Konstruktion der Anderen in Literatur und Film*. In: Gutjahr, Ortrud (Hg.): *Interkulturalität. Konstruktion des Anderen*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 41–62
- Hermanns, Fritz (2003): *Interkulturelle Linguistik*. In: Wielacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, S. 363–373
- Hodaie, Nazli (2010): *Der gute Wille allein reicht nicht. Migration in der Kinderliteratur*. In: Buch&Maus H. 3, S. 9–12
- Hodaie, Nazli (2014): *Interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern*. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. Bd. 1. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 141–147 (= Deutschdidaktik für die Primarstufe)
- Hoffmann, Anna R. / Walter, Benjamin (2015): *Inter- und Transkulturalität in Drama und Theater*. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Walter, Benjamin (Hg.): *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2015, S. 43–76
- Honnef-Becker, Irmgard (2006): *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*. Nordhausen: Traugott Bautz (= Interkulturelle Bibliothek, Bd. 111)
- Horatschek, Annegreth (2008): *Kulturelle Alterität*. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 15–16
- Ritter, Michael (2013): *Eigenart und Fremdheit – mehr als ein Thema in neuen Bilderbüchern*. In: Josting, Petra / Roeder, Caroline (Hg.): *»Das ist bestimmt was Kulturelles« – Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien*. München: kopaed, S. 69–80 (= kJL&M extra 13)
- Rösch, Heidi (1997): *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Rösch, Heidi (2001): *Migrationsliteratur. Innerliterarische Elemente im interkulturellen Diskurs*. In: Fundevogel 2001, Nr. 138, S. 5–31
- Rösch, Heidi (2013): *Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität*. In: Josting, Petra / Roeder, Caroline (Hg.): *»Das ist bestimmt was Kulturelles« – Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien*. München: kopaed, S. 21–32 (= kJL&M extra 13)

- Schulte, Brigitte (2014): *Interkulturelles Lernen in Lesebüchern. Eine empirische Untersuchung integrativer Deutschlehrwerke der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Dissertation)
- Sommer, Roy (2008): Stichwort »Interkulturalität«. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 325–326
- Sommer, Roy (2008): *Kulturbegriff*. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 395–396
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Schrift-Bildtext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): BilderBücher. Bd. 1. Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–31. (= Deutschdidaktik für die Primarstufe)
- Thiele, Jens (2001): *Die Ratlosigkeit der Bilder. Wie illustriert man ein Kind auf der Flucht?* In: Fritzsche, Michael (Hg.): Kinder auf der Flucht. Kinder- und Jugendliteratur zu einem globalen Thema im 20. Jahrhundert. Katalog zur Sonderausstellung im Rahmen der 27. Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse 2001 aus den Beständen der Universitätsbibliothek Oldenburg und anderer Bibliotheken im Stadtmuseum Oldenburg. Eine Publikation der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Bibliotheks- und Infosystem der Universität Oldenburg, S. 45–60
- Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee
- Wrobel, Dieter (2006): *Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts*. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 37–52

Internetquellen

- Budeus-Budde, Roswitha (2016): *Angekommen*.
<http://www.sueddeutsche.de/kultur/gut-gemeint-angekommen-1.2822883>;
SZ vom 19.01.2016 [Zugriff: 23.01.2017]
- [http://www.kiik.eu/dokumente/16\)_Leenen,_W.R.,_&_Grosch,_H._\(1998\)._Bausteine_zur_Grundlegung_interkulturellen_Lernens.pdf](http://www.kiik.eu/dokumente/16)_Leenen,_W.R.,_&_Grosch,_H._(1998)._Bausteine_zur_Grundlegung_interkulturellen_Lernens.pdf) [Zugriff: 05.07.2017]

Kurzvita

Julia von Dall'Armi, M. A., Studienrätin am Gymnasium für Deutsch und Geschichte, derzeit abgeordnet an den Fachbereich germanistischer Literaturdidaktik der TU Braunschweig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literatur und Naturwissenschaften, (empirische) Leseforschung, Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht.